

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ НА ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Власова. Г.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета гуманитарных наук ФГБОУ ВПО «Академия гражданской защиты МЧС России»; г. Химки, г. Москва;

e-mail: vlasova-galina@bk.ru

Турчин. А.С.

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии; г. Санкт-Петербург;

e-mail: ast55@mail.ru

Аннотация. в статье рассматривается проблема трудностей реформирования современной системы образования. Показано, что формальное внедрение инноваций в основном не затронуло методологических оснований дидактики, а принципы развивающего образования внедряются не достаточно последовательно. Отмечается, что в педагогической практике сохраняются антипозитивизм в оценивании перспектив личности ученика в процессе обучения, а позитивный опыт экспериментального обучения учебным предметам не доводится до уровня системного внедрения инноваций.

Ключевые слова: инновация, развитие, дидактика, акмеология, обучение, воспитание, учебная деятельность.

FEATURES OF THE INFLUENCE OF THE CONTENT OF METHODOLOGICAL PRINCIPLES ON THE PRACTICE OF MODERN EDUCATION

Vlasova. G. I. Turchin. A. S.

Abstract. The article deals with the problem of difficulties in reforming the modern education system. It is shown that the formal introduction of innovations basically did not affect the methodological foundations of didactics, and the principles of developmental education are not implemented consistently enough. It is noted that in pedagogical practice, antipositivism in assessing the prospects of the student's personality in the learning process remains, and the positive experience of experimental training in academic subjects is not brought to the level of systematic innovation.

Key words: innovation, development, didactics, acmeology, training, education, educational activity.

Реформирование системы образования, продолжающееся уже более тридцати лет, в наименьшей степени затрагивая ее методологические основания. Именно поэтому она остается традиционной, так как основывается на жестком одностороннем понимании развития как следствия тяжелого повседневного учебного труда. Труд этот воспринимается педагогами как обыденное состояние,

которое отягощается непродуманными инновациями, насаждаемыми «сверху». В этом плане недостаточно оценена роль педагогической мифологии, добавляющей драматизма в оценку, по сути, типовых учебных и воспитательных ситуаций. Есть и не менее важные психолого-педагогические проблемы, связанные с преобладанием в школе негативных аспектов в системе взаимоотношений всех субъектов образования.

В данной статье мы предлагаем дать оценку приведенных выше проблем с позиции отечественной акмеологии.

Методологические принципы традиционной педагогики складывались на протяжении веков и в теоретическом плане были неоднократно подвергнуты критике ведущими отечественными учеными-психологами (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др.). Обобщая результаты их подхода, можно отметить, что не целесообразно видеть в методологии традиционной дидактики только негатив. Иначе можно оказаться в одном лагере с авторами, критикуемыми с позиций позитивной психологии. Во многом это связано с буквальным или ортодоксальным внедрением их в педагогическое сознание еще в период вузовского обучения. На самом деле трудно предположить, что их создатели (от Я.А. Коменского и до Й.Ф. Гербарта) допускали лишь крайние трактовки содержания по типу или «да» или «нет».

Так, безусловное отрицательное оценивание содержания принципа доступности в обучении не учитывает того, что на практике его игнорирование, ориентировка только на успешных обучаемых в планировании учебного процесса под предлогом приоритета технологии развивающего обучения, может приводить к снижению интереса к учению у значительной части обучаемых, не справляющихся с предложенными учителем темпом прохождения учебного материала. В этом случае нарушение принципа доступности в обучении может иметь следствием феномен «выученной беспомощности», а развивающее обучение в данном варианте может выглядеть как «обучение со злым умыслом» [3].

Принцип наглядности в психологии обучения связывают с именами ученых-просветителей XVIII в. В отечественной педагогике он выражается в так называемом активизирующем обучении, поскольку средства наглядности рассматриваются как средства активизации учебной работы. Однако основная трудность заключается в том, что сами по себе средства наглядности пассивны, и улучшить понимание обучаемыми учебного материала за счет добавления к нему графических построений не получается [5]. Дело в том, что они, как и все, что дается в логике второго типа учения, не может быть механически перенесены в сознание обучаемых. Требуется организация специальной, психологически полноценной в структурном и функциональном плане деятельности, когда осуществляется материализация, т.е. сознательное использование графических средств в функции психологических орудий, с помощью которых обучаемый усваивает логику их применения в типовых учебных ситуациях. Для этого необходима их рефлексия как психологических орудий в системе всей совокупности дидактических средств, т.е. организация исследовательской деятельности обучаемых на материале различных учебных предметов. Требуется не эпизодическое, а системное использование средств материализации с проверкой того, как понимают обучаемые их функции. В этом плане важно сослаться на то, что типы мышления предполагают опору на различные уровни деятельности со знаково-символическими средствами. Последнее соответствует принципам возрастного подхода и индивидуализации процесса обучения.

Принцип преемственности в обучении часто понимается как постоянное обращение в прошлое, т.е., с учетом преобладания индуктивного пути познания, это должно выразиться в сниженном темпе прохождения учебного предмета, а ведущим познавательным процессом остается память. Практика экспериментального формирования деятельности моделирования у младших школьников свидетельствует, что не все из них успевают за фиксированное время прохождения специального формирования его содержания освоить моделирование как метод познания. У значительной части обучаемых оно будет сформировано как средство решения задач некоторых типов [7]. Не

удивительно, что еще Л.В. Занков предложил «крупноблочный» способ построения учебных единиц, где проблема преемственности содержания и средств обучения решается в комплексе, а внутрипредметные и межпредметные связи могут фиксироваться сразу по нескольким направлениям. В нашей практике подобный подход фиксировался в том, что испытуемые в процессе решения учебных задач довольно быстро переходили от полного и последовательного выполнения ориентировочных действий к ориентировке «по диагонали», что приводило к ускорению темпа учебной работы. В частности старшеклассники могли на уроке истории освоить смысловое содержание такого количества параграфов, сколько фактически успевали прочитать [7].

Дидактический принцип осознанности в обучении не нуждается в доказательстве полезности. Плохо только, что многое в системе учебных материалов и средств освоения учебных предметов часто свидетельствует о его игнорировании. Не удивительно, что не только учебные предметы, относящиеся к гуманитарному знанию, выстроены в логике авторов, а не в логике науки, как этого требовал В.В. Давыдов [1].

Н.Ф. Талызина [6] отметила основное противоречие системы управления процессом обучения, где принцип сознательности лишь постулируется. Так, основной тип управления в традиционной дидактике базируется на «ожидании ошибки» и последующем «реагировании на ошибки». Что в этом случае можно говорить о сознательности, если в нашей практике неоднократно в процессе курсовой переподготовки учителей всех аттестационных категорий жалобы на непонимание логики авторов учебников были регулярными. В порядке замечания, можно добавить, что не только у авторов учебников, но и у самих учителей существуют «иллюзии очевидности», что приводит к усугублению трудностей понимания учебных текстов. По сути, требуется последовательно реализовывать генетический принцип или принцип развития в трактовке его Л.С. Выготским, когда ни один факт или явление не может быть адекватно воспринято без учета его предыстории. Сознательность и преемственность в обучении в этом случае не противостоят друг другу, а являются

обусловливающими реализацию принципа научности на уровне педагогической технологии.

Акмеологизация процесса обучения и воспитания, по нашему мнению, не может быть выражена лишь в изменении подхода к содержанию учебных предметов, хотя эта задача является первоочередной. По нашему мнению, речь может идти о применении принципов акмеологического подхода, согласно которому предпосылки развития могут создаваться и выявляться в данных возрастах в соответствующих деятельности, начиная с дошкольного возраста. Не исключено, что в дальнейшем они могут блокироваться или тормозиться в школьной и вузовской практике, не отвечающих принципу оптимального сочетания внутренней мотивации развивающейся личности и внешних условий, достаточных для обеспечения «сдвига мотива на цель», по А.Н. Леонтьеву [2]. Если воспитательные нормы могут демистифицироваться благодаря позитивному личному опыту, приобретаемому ребенком в значимых для него учебно-воспитательных ситуациях, то весь комплекс методологических оснований может меняться не существенно, в том числе и причине преобладания негативного оценивания и прогнозирования учебных успехов, если не будет изменен общий подход к их оцениванию, как системообразующих компонентов современного образования.

Библиографический список:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд.2-е. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению конкурентов и троянское обучение в информационных технологиях // 1-ая Международная конференция по бизнес-информатике. Труды международной научно-практической конференции, 9-11 октября 2007 г. Звенигород, 2007. С. 261-269.
4. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология. – Уфа: БашГПИ, 1999. – 246 с.
5. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 136 с.

6. Галызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.

7. Турчин А.С. Семиотическая функция и процесс обучения. Монография. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019.- 132 с